

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Integrace dětí z etnických menšin ve školní třídě z hlediska vrstevnické skupiny

Integration of ethnic minority children in the classroom from the peer group point of view

Anna Hrudková

Vedoucí práce: Mgr. David Doubek, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Integrace dětí z etnických menšin ve školní třídě z hlediska vrstevnické skupiny vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.7.2017

.....

Anna Hrudková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Davidovi Doubkovi, Ph.D. za cenné rady a vedení práce.

ANOTACE

Práce je založená empiricky na dlouhodobém pobytu v jedné školní třídě, pozorování a rozhovorech s dětmi. Badatel se bude věnovat široce pojatému problému etnické diferenciaci a integraci v kontextu školní třídy jako velmi důležité sféry dětské socializace.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace, etnicita, vrstevnická skupina, sociální psychologie

ANNOTATION

The bachelor thesis is empirically based. The student will conduct long term participant observation and interviews with pupils in one classroom. The research topic will be widely understood problem of ethnic differentiation and integration in the context of the classroom group as very important sphere of socialization.

KEY WORDS

Integration, ethnicity, peer group, social psychology

Obsah

1. Úvod	6
2. Možná vymezení identity – čas, prostor a pohyb mezi nimi	8
2.1 Identita v pohybu - Cesta k sobě přes ‘ty druhé‘	10
3. Sociální a kulturní reprodukce - její vliv na produkci identity	13
3.1 Etnická diferenciacce a produkce identity	15
3.1.2 Identita jako nástroj k vyloučení i přijetí	15
PRAKTICKÁ ČÁST	17
4. Předmět a cíl výzkumu	17
4.1 Vymezení výzkumného problému – výzkumná otázka	17
4.2 Výzkumný soubor	17
4.3 Metody sběru a zpracování dat	18
4.4 Průběh výzkumu	20
5. Analýza dat	21
5.1 Identifikované kategorie a vztahy mezi nimi	21
6. Interpretace dat	24
6.1 Životní téma: Sebepojetí a trajektorie identity (před a po umístění do DDŠ)	24
6.2 Obrazy sebe a druhých: Kolektivní identita a sociální reprodukce	33
6.2.1 Kolektivní identita	34
6.2.2 Sociální reprodukce:	36
Vymezování pozic v sociálním poli - Ústavní kultura vs. Kontrakultura žáků	36
6.2.3 Vymezování pozic v kolektivu : Postavení v kolektivu a vzájemné vazby	39
7. Zápletka příběhu	49
7.1 Integrace jako schéma odmítnutí vlastního sebeobrazu	49
8. Diskuse	61
9. Závěr	63
Seznam použité literatury	64

1. Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji problematice integrace dětí z etnických menšin do školní třídy z hlediska vrstevnické skupiny. Zjišťuji jakým způsobem a do jaké míry jsou jedinci z etnických menšin ve třídě začlenění mezi ostatní vrstevníky, kteří přísluší k majoritní společnosti.

Integrace probíhá jako forma kulturního kontaktu, při kterém se obě strany, vstupující do vzájemného kontaktu, něčeho vzdávají, aby zároveň něco získaly¹. Pro příslušníky etnických menšin to znamená přizpůsobení se základním pravidlům hostitelské společnosti, která by zase měla minoritám ponechat dostatek prostoru, aby se nemuseli vzdát své kulturní či etnické příslušnosti.

V širším poli působnosti by integraci příslušníků etnických minorit provázelo rozsáhlé spektrum působících vlivů. Kolektiv školní třídy však existuje pouze na omezeném prostoru, s omezeným počtem lidí, a je tak od širší společnosti oddělen. Vrstevnická skupina z kolektivu má proto převládající vliv na průběh integrace spolužáků z minorit. Představuje pro ně hlavní referenční skupinu, ke které se vztahují a se kterou se následně ztotožňují, což vyústí v jejich kýženou integraci.

Ke ztotožnění dochází skrze rekonstrukce identit, které mění svůj obsah v závislosti na tom, ke komu jsou zrovna vztahovány. Tímto procesem neustálého přehodnocování identita nabývá funkce „nástroje“ k integraci.

¹ Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: Příručka pro zaměstnance veřejné správy. Praha: Multikulturní centrum, 2007. str. 77

Cílem této práce je tedy identifikovat (a následně objasnit) motivy a procesy, které integraci provází a rozhodnout zda (a pokud ano, tak do jaké míry) dokonaná integrace zasáhla do struktury identity.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části představím klíčové pojmy, se kterými dále pracuji v části praktické. V té budou čtenáři seznámeni s interpretací a výsledky získaných dat.

Teoretická a pojmová východiska práce

Následující oddíl obsahuje klíčové pojmy a teorie, se kterými budu dále pracovat a odkazovat na ně během interpretace dat.

Teoretická část je rozdělena do 3 hlavních kapitol, které se dotýkají zkoumaného problému.

1. Možná vymezení identity

2. Sociální a kulturní reprodukce - její vliv na produkci identity

3. Identita jako nástroj k vyloučení i přijetí

Jednotlivá témata v kapitolách kopírují osu „konstrukce identity – asimilace jako schéma odmítnutí vlastního sebeobrazu – rekonstrukce identity – utvoření osobního mýtu, která jsou dále rozvedena v praktické části.

2. Možná vymezení identity – čas, prostor a pohyb mezi nimi

Identitu nezasazují do konkrétního pojmového rámce na základě jejího obsahu - jakmile je ohraničena definicí, je jí automaticky vtiskávána forma, která s sebou nese jen další hranice toho „odkud kam“ vlastně rozpětí identity sahá. Pakliže je identita ukotvena ve vlastnostech člověka, je tedy pak téměř nemožné pojmout jedinečnost našeho bytí do jednotné, univerzálně platné definice.

Přesto je nejčastěji popisována pojmy jako je „*totožnost, shodnost a jednota, nezaměnitelnost, konstantnost, vědomí totožnosti, které je stálé v čase*“ (Linhart, J., 1996, str. 747; Nedomová, 1997, str.7)

Diskutabilní je zde především ona platnost stálosti identity v čase – nazíráme-li na čas jako na vlastnost prostoru, kde může jeden princip dominovat nad druhým (tedy čas nad

prostorem a naopak), pak je identita produktem neustálé konfrontace a dialogu s okolním prostředím. Není statická a stálá v čase, naopak spočívá v procesu 'umísťování se' do každé osvojené společenské role napříč jednotlivými životními etapami. Bourdieu (1992) definuje sociální trajektorii jako řadu pozic postupně zastávaných jedním činitelem nebo jednou skupinou činitelů v průběhu času. Neexistuje tedy univerzální teorie všech identit, která by vysvětlila procesy jejich vzniku a udržování v každé skupině, v každém čase a na každém místě (Weinreich, 2003).

Identita je tak v plynoucím toku času zachytitelná pouze v intervalu mezi zánikem a znovu objevením se (Hall, 1996). Je ustavičně konstruována a rekonstruována stejným tempem, jakým se proměňují referenční rámce, ke kterým ji zrovna vztahujeme. Původně 'stálá a neměnná' povaha identity tak nabývá dynamičnosti a nahodilosti. Identita proto zůstává nejednoznačná, v neustálém pohybu a otevřená změně.

Důležitou roli v konstrukci identity sehraává prostor, do kterého se lidé zasazují (a jsou zasazováni). Jsou jeho součástí a zároveň ho tím spoluvytváří. Podle Chrze (2007) konstrukce sebeobrazu a ztvárnění se jako „postava“ mající jistou „pozici“ znamená rozvrhnout se v určitém prostoru, v určitém čase a ve vztahu k druhým lidem. Výraz „pozice“ je výrazem prostorovým, v jehož perspektivě lze snadno nahlédnout prostorový aspekt sebeobrazu, stejně tak jako aspekt interpersonální.

Právě prostorové umísťování identity mě vedlo k zaměření se na procesuální stránku identity, která připouští její pluralitu, živelnost, nahodilost.

V takovém pojetí je zachycena její podřízenost proměnlivosti s vazbou na místo, čas a okolí. Identita tak není izolovaná, naopak je kladen důraz na formování jejího obsahu změnami a konkrétními kontexty, ve kterých se zrovna odehrává. Je tedy vytvářena pohybem subjektu mezi různými pozicemi, s nimiž 'přepínáme' své identity. Jsme tak vždy jiní, i když jsme to stále my, člověk jen zastupuje a exhibuje mnoho různých rolí prezentovaných různému publiku. Spolu s tím je utvářeno hned několik paralelních identit, které poté existují současně, mohou se překrývat, koexistovat, či dokonce proti sobě soutěžit. (Fischer-Rosenthal, 1997)

Právě tento prostorový aspekt identity nám umožňuje se proměňovat a stávat se jiným, opakovaně přejímat, sjednávat a odmítat specifické významy sebe sama, které jsou průběžně vytvářeny v interakci s druhými lidmi. ‘Rozměr’ identity se tím rozpíná v závislosti na měnícím se prostředí, jako bychom při každé různé situaci byli různými osobami. Člověk se tak stává nositelem řady různých identit, které se pohybují a interagují v prostoru a čase.

Role prostoru je značná právě i v procesu integrace jedince - jak se vyrovnává s prostředím, které ho obklopuje a jak na něj přitom působí vliv kontextu a druhých. Blízkost v sociálním prostoru naopak ke sblížení předem disponuje: lidé zaujímající postavení v jedné určité omezené části prostoru si budou jednak bližší a jednak ke sblížení ochotnější. (Bourdieu, 1998)

Identita zastává i třídící funkci procesu kategorizace, kdy skrze identity zařazujeme (a jsme zařazováni) do odpovídající společenské kategorie podle pohlaví, věku, sociálního statutu, postavení a etnické příslušnosti. Identity tak fungují jako kulturně reprodukováné konstrukty, sytící standardizované klasifikační rozdíly mezi lidmi. Člověk tak pomocí identity roztřídí do kategorií jak sám sebe, tak ostatní. Identita tedy poskytuje význam, který máme v dané době nejen pro ostatní lidi, ale i pro nás samotné. Díky osobní identitě vím, že jsem tím, čím jiní nejsou – ale na jak dlouho?

2.1 Identita v pohybu - Cesta k sobě přes ‘ty druhé’

Vědomí svého Já dosahujeme teprve, když si začneme uvědomovat jiné bytosti s vědomím, které jsou si vědomy nás.

J.P. Sartre – Bytí a nicota (1943)

Konstituovat svou vlastní identitu umožňuje proces opakovaného oddělování se od druhých subjektů². Svou vlastní identitu v čase a prostoru tak lze uchopit skrze odstup, kdy se k odpovědi na otázku „Kdo jsem?“ dostáváme přes otázku „Čím se liším od druhých?“

² poststrukturalistické teorie (Foucault, Derrida)

Teprve až s odstupem od svého sebepojetí můžeme vidět proměny Já v čase - jaké různé identity jsme absolvovali.

K vlastnímu určení tedy docházíme přes kontrast k někomu, kým nejsme. Je nám tedy známa znalost identity 'toho druhého' dřív, než znalost identity naší vlastní, když je závislá na tom, čím není? Identita druhého pak působí jako zrcadlo naší vlastní identity, skrze nějž si ji zvědomíme - vědomí naší vlastní identity tak nastupuje až při setkání s něčím 'jiným a odlišným'. Kde je však do té doby? Ví ten druhý lépe než my, jakou máme identitu?

Sami sebe si tedy prvotně uvědomujeme skrze oči druhého člověka. Následné uvědomění si jinakosti či odlišnosti a sebeidentifikace se s ní, probíhá jako vzájemný proces - uvědomění si „my“ nastává přes uvědomění si odlišnosti vůči „oni“.

V případě rozšíření identity o složku etnicity je výsledná forma identity limitována - nositele ohraničí představou, kterou o členech daného etnika máme a jemu nezbude než se s jednotlivými prvky této představy vyrovnávat a zapracovat je do své identity, ať již jako přijaté, nebo jako odmítnuté. (Říčan, 1998)

Přesto je možné strategické vyjednávání o situačních definicích tak, že se etnická identita stane méně či více relevantní.³

Vnější etnické identifikace se tedy lze zbavit, a to skrze rekonstrukci dané původní struktury identity. Nositel identity ji může reorganizovat - zrekonstruovat anebo se jí nadobro zbavit a vytvořit zcela novou, odlišnou. Výsledná etnická identita tedy zároveň poslouží i jako nástroj pro vstup a výstup z etnika. Symbolické hranice mezi skupinami jsou propustné, je mezi nimi umožněn volný přechod - jedinci tak mohou překračovat etnické hranice a přijmout etnicitu jiného etnika.

Konstrukce etnické identity stojí na dynamickém vztahu mezi představou, kterou o sobě skupina vytváří a představou, kterou o ní mají ostatní skupiny.

³ Barthův model etnicity

Ono sdílené, představované „my“ je pak stvrzeno kolektivní identitou, která je konstruována členy určité kolektivity na základě společně prožívaných a uznávaných atributů identity. (Frost, 2007)

Kolektivní identita jako společný jmenovatel poskytuje jedincům kolektivní sebepojetí – být součástí něčeho většího, než jsme my sami, získat tak titul “náš člověk“. Tato sdílená identita utváří mezi jejími nositeli pouto a záruku toho, že jsou všichni stejní a jsou tedy tak i vnímáni.

Je však tenká hranice mezi nalezením osobní identity přes identitu kolektivní - a identifikování se s ní do té míry, že v ní svou původní identitu nakonec úplně ztratíme. Příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého si jsou najednou těsně blízké. (Erikson, 2015). Takový střet má dvojí rozřešení - uchování své celistvosti v rámci celku, nebo dekonstrukci osobní identity pod vlivem identity kolektivní.

3. Sociální a kulturní reprodukce - její vliv na produkci identity

Sociální reprodukce vychází z tříd, škol, komunity a jedince. Reprodukuje se určité vědomí, určitých představ a očekávání, které poté začleňujeme do hodnot a kultury, což znamená, že se tím současně reprodukuje i standardizované klasifikační rozdíly mezi lidmi a dané kultuře se člověk „učí“. V takovém pojetí lze nahlížet na identitu jako na kulturně reprodukováný konstrukt, který je produktem sociální interakce a naučené zkušenosti.

Pierre Bourdieu vysvětluje sociální reprodukci společenských nerovností přes působení školního vzdělávání, jehož standardy naráží na subjektivní životní stránky jedince – tedy včetně jeho identity. Dochází ve své sociologické teorii k závěru, že se reprodukuje systém vztahů dominance a podřízenosti. (Bourdieu, 1998)

Východiska Bourdieho teorie, zdůrazňující internalizaci správnosti dominantní kultury, doplňují ještě o „*Teorii kulturní produkce*“ Paula Willise. Ačkoliv je původně Willisova teorie orientována na reprodukci vzdělanostního a sociálního statusu v dělnických rodinách, tak se můžeme opírat o určité mechanismy z jeho výsledných dat (zvláště pak v případě vytvoření alternativní kultury- kontrakultury dětí). Willis nahlíží na diferenciaci jako na proces, kdy výměna, k níž ve škole dochází – akceptace systému vědění, přizpůsobení se normám definované kultury a respekt vůči autoritě za dobré známky, ocenění a kvalifikaci – ztratí u dětí legitimaci a je jimi reinterpretována. (Willis, 1977)

Klíčovými pojmy z Bourdieho teorie jsou:

- pole = autonomní, vnitřně hierarchizovaný segment společnosti
- kapitál = cokoli, co může být zdrojem v sociálních polích (odvíjí se od něj pozice jedince v daném poli)
- habitus = způsoby chování, myšlení (taktéž odvozeny od pozice, které jedinec zaujímal/zaujímá v sociálním poli)

Ve školním prostředí je kultura dominantní skupiny reprodukována prostřednictvím pedagogické činnosti. Dominantní skupina (učitelský sbor) disponuje společností uznávaným kapitálem, který jí umožňuje reprodukovat právě svou kulturu a povýšit ji tak na měřítko platné pro všechny.

Sociální reprodukci se tak předávají kulturní požadavky vnitřní školní kultury, které sdělují jakýsi „návod“ předepisující vyžadované chování a

3.1 Etnická diferenciacie a produkce identity

Diferenciacie se týká rozlišování okolím a pocíťování vlastní odlišnosti ve vztahu k majoritní části společnosti. Z principu diferenciacie lze teoreticky znovu stvořit empiricky pozorovaný sociální prostor, situovaný do školní třídy.

Školní zkušenost představuje jednu z řady praktických zkušeností, v rámci kterých se kategorie Romové/Cikáni buduje – mezi dětmi, rodiči, učiteli a dalšími aktéry. (Doubek, 2011) Etnické identity tak nejsou ničím jiným než výsledky neustále opakovaných institucionalizovaných a ritualizovaných identifikací.

Se začleněním do nového kulturního prostředí souvisí i přijímání sociálních rolí, které jsou pro etnické menšiny v dané společnosti k dispozici. Dostupné role uvnitř instituce však stojí mimo čas i prostor a zůstávají vždy a všude stejné. Zajišťuje tím dotyčnému jedinci při všech biologických a společenských změnách a výkyvech jmennou stálost, totožnost se sebou samým, jak ji vyžaduje společenský řád. (Bourdieu, str. 60) Takto připsané role/identity jsou pak

Taková rekonstrukce identity probíhá přes identifikaci, kterou dochází sebenahrazení osobou, se kterou se jedinec identifikuje. Identifikaci definuje Freud jako “přizpůsobení vlastního Já nějakému Já cizímu, což má za následek, že vlastní Já se v jistém směru chová jako ono cizí Já”. Podle Osgooda (1956) se identifikující subjekt chová tak, jak by se (alespoň podle jeho mínění) choval objekt identifikace, kdyby byl na jeho místě, kdyby byl v ‘jeho kůži’ jako by převtěloval svou vlastní existenci do existence ně koho jiného. Tento proces může probíhat i proti vědomému záměru identifikujícího se subjektu. (Helus, 1968)

Tento proces může probíhat i proti vědomému záměru identifikujícího se subjektu. (Helus, 1968), což se projeví v případě, kdy je identifikace obranným mechanismem (např. vyhnutí se stigmatizace tím, že jedinec přejímá takovou identitu, u které stigmatizace nehrozí). Na identifikaci lze také ještě nahlížet jako na adaptační schopnost jedince. Přizpůsobování probíhá v situacích, kdy se dostávají do dlouhodobého kontaktu příslušníci dvou nebo více kulturních společenství.

Míru tohoto přizpůsobení lze poté posoudit dle Berryho čtyř typů, „akulturačních strategií“: (Čeněk; Smolík; Vykoukalová, 2016)

1. Asimilace, při níž jedinec nebo skupina usiluje o co největší splynutí s kulturou hostitelské země, přičemž potlačuje vlastní kulturu.
2. Separace, která představuje izolování se od hostitelské kultury a snahu o maximální zachování kultury vlastní.
3. Marginalizace představuje způsob vyrovnávání se, kdy nedojde ke ztotožnění ani s jednou kulturou, dochází k neschopnosti přisoudit hodnotu jedné z kultur.
4. Integrace jako nejúspěšnější akulturační strategie, při které jedinec nebo skupina považuje hostitelskou kulturu za důležitou a přisuzuje jí hodnotu, přičemž si zároveň chce do jisté míry udržet kulturu vlastní.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Předmět a cíl výzkumu

Hlavním cílem mé bakalářské práce je popsat mechanismus toho, jak ve školní třídě dochází k integraci dětí z etnických menšin z hlediska vrstevnické skupiny a určit tím jakým způsobem probíhá etnické diferenciaci a integrace v kontextu školní třídy.

4.1 Vymezení výzkumného problému – výzkumná otázka

Výzkumným problémem je široce pojatá otázka etnické diferenciaci a integrace v kontextu školní třídy jako velmi důležité sféry dětské socializace.

Zvolila jsem proto následující výzkumné otázky:

1. **otázka:** Jak jsou žáci z etnických menšin integrováni v rámci vrstevnické skupiny - jaké jsou zvolené strategie či nástroje k přijetí?
2. **otázka:** Jaké prvky (kategorie) rozhodují o úspěšné integraci?
3. **otázka:** Jaký má vliv sociální reprodukce na integraci?

4.2 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou byli žáci plnící povinnou školní docházku, kterým byla nařízena ústavní výchova v Dětském domově se školou (dále jen DDŠ).

Etnicky heterogenní kolektiv se skládal z 18ti žáků (10 dívek, 8 chlapců), kteří společně sdíleli jednu třídu, do které byl spojen 8. a 9. ročník (věk 14-16 let).

Zkoumaným problémem je etnická diferenciaci a integrace. Z tohoto důvodu byl proveden záměrný výběr pěti respondentů : 2 dívky⁴ – 1 příslušnice romského etnika, 2. českého původu, 3 chlapci⁵ – 1 příslušník ruského etnika, 2 romského.

Všichni respondenti byli členové školní kontrakultury, která poskytuje hledisko vrstevnické skupiny

4.3 Metody sběru a zpracování dat

Vzhledem k povaze výzkumného problému měl sběr dat podobu etnografické studie, která spočívá v dlouhodobém pobytu v jedné školní třídě. Nástrojem ke sběru dat bylo zúčastněné pozorování a rozhovory s vybranými žáky.

Výstup ze zúčastněného pozorování je obsažen v terénních poznámkách, které jsou přepsány ze záznamu na nahrávce (pro zachycení co nejvíce dat jsem užívala diktafon, zvláště pokud se jednalo o konfliktní situaci, která korespondovala s výzkumnými otázkami). Přepsané nahrávky byly mým komentářem uvedeny do kontextu a byly poté dále v praktické části této práce citovány v původním znění.

S ohledem na výzkumné otázky se jeví jako stěžejní hledisko to „jak to vidí“ přímo cílová skupina výzkumu. Jako hlavní výzkumnou metodu jsem proto zvolila autobiografickou formu rozhovorů, kdy žáci volně vyprávěli o své zkušenosti se začleňováním do nového kolektivu. Každý respondent dal vyprávěním význam své zkušenosti – vyprávění tak napomohlo porozumět daným situacím v širších souvislostech a vypovědělo o tom, jak takové situace zvládat – viz. **vlastní integrační strategie**.

Jedinec konstruuje minulé události a jednání v osobních narativních jednotkách, aby dal najevo určitou identitu a způsob i výsledek tvorby svého života. Tyto privátní konstrukce jsou obvykle lapeny do sítí životních příběhů komunity, hlubších struktur týkajících se

⁴ dále jako R1, R2

⁵ dále jako R3, R4, R5

podstaty života člověka jako takového. Jedinec navíc **určuje sám, co je zahrnuto a co vyloučeno** z narativizace - skrze to, jak člověk vypráví příběh o té realitě, nebo skrze to, jak tu realitu skrývá za svým vyprávěním (Čermák, 2002).

Subjekty autobiografických vyprávění tedy vystupují jako jednající postavy pohybující se v prostoru a čase, jako aktéři a příjemci akcí druhých.

Dle Chrze (2007) je každé vyprávění výrazem situace a kontextu, v němž je produkováno – stejně jako identity respondentů, které do procesu integrace vstupují – viz. **identita jako nástroj k vyloučení i přijetí**.

Zkušenost ztvárněná v autobiografických vyprávěních tak postupně mapuje období od odloučení až po následnou integraci do prostředí DDS, kde jsou respondenti vystaveni **vlivu sociální reprodukce** (která je reprezentována zástupci z majoritní společnosti).

Ricoeur (1991) pokládá příběhy za půdorys našeho hodnotového a morálního řádu, individuálního i kulturního. Příběhy nám poskytují „modely možného jednání“, kdy se vyjeví možnost pro to, co by „mohlo či mělo být“ – což v případě mého výzkumného souboru odkazuje na možnou **rekonstrukci identity**.

Sesbíraná data byla podrobena analýze rozhovorů s užitím narativního přístupu - konkrétně pak za pomoci narativní rekonstrukce, při které se ukážou myšlenkové pochody respondentů, tudíž ta realita, která je „za“ tím rozhovorem.

4.4 Průběh výzkumu

Výzkum byl realizován ve školní třídě DDŠ v Praze a probíhal v období měsíců březen-květen 2016 (v posledním měsíci výzkum přerušen ze strany vedení instituce).

Rozhovory s pěti vybranými respondenty probíhaly v oddělené místnosti (prázdná třída), kde byl

5. Analýza dat

Proces diferenciacie a integrace se odehrává během vstupu do instituce a do kolektivu, působícími vlivy jsou pak sociální reprodukce v rámci ústavní kultury a vliv členů vrstevnické skupiny.

Dominantní ústavní kultura vystupovala jako vyšší moc, utvářející celkové klima (viz teoretická část – podkapitola Sociální reprodukce). V reakci na její represivní vliv se ustanovila ‘kontrakultura dětí’ jako protipól k ideologii ústavní kultury.

V důsledku toho se posílila kolektivní identita žáků, ve které hrozí difúze identity a její následná rekonstrukce. Takový moment v narativní konstrukci Bruner (1996) označuje termínem „potíž“, který je klíčovým. Představuje narušení obvyklého, řádného či očekávaného – je tím, co příběh pohání (a co ho také činí hodným vyprávění). (Chrz, 2007)

Právě ve vztahu k potíži respondent konstruuje své vyprávění a odkrývá tím její příčiny. Reakce na výzvy potíží poté vypovídaly o zvolených integračních strategiích.

Analýza rozhovorů byla tedy provedena v rámci narativního přístupu na základě kauzálního vztahu s ústavní kulturou, ze které kontrakultura žáků vychází.

5.1 Identifikované kategorie a vztahy mezi nimi

Kategorie, které se ve výpovědích (a během pozorování) opakovaly se staly styčnými body pro celé narativní rekonstrukce daných vyprávění.

Vždy, když vyvstala nějaká opakující se kategorie, následovala debata s většinou kolektivu (vyjadřovali se jak respondenti, tak ostatní spolužáci) během přestávky, kdy jsem navedla téma debaty k dané kategorii. Nejednalo se však o užití ohniskové metoda jako dalšího nástroje k získání dat, sloužilo to jen pro verifikaci daných kategorií k získání širšího

náhledu o tom, jaké je dlouhodobé klima v kolektivu, do kterého jsem měla omezený přístup.

Výslednou situací je prokázáný kauzální vztah mezi ústavní kultura a kontrakulturou žáků. V kontrakultuře je prokazatelný vliv kolektivní identity na identitu osobní. V důsledku toho se z kolektivu vydělují 2 skupiny s dvěma možnými výslednými „produkty“ procesu integrace – 1. Uchování a proklamace identity nebo 2. rekonstrukce identity a utvoření osobního mýtu.

Postup vyhodnocování vztahů mezi identifikovanými kategoriemi v přepsaných výpovědích probíhal následovně⁷:

1. uchování a proklamace identity (A) nebo utvoření osobního mýtu (B) = A+B
fázemi vyjednávání během procesu integrace (I)
2. identita ve vztahu „prostředek-cíl“ – integrace skrze novou identitu (C)

A+B = proklamace původní identity/ nová identita jako prostředek k cíli integrace (I)
A+B+C spoluvytváří typologii jednání (D), jehož volba závisí na podmínce I

Prvním tématem analýzy byl vstup do instituce. Tento přechod je ritualizovaný ‘ústavní kulturou’, která reprezentuje určitý ideál či kulturní cíl dané instituce. Během něj jsem ve výpovědích našla kategorie „*sebepojetí*“, „*ústavní kultura*“ a „*sociální reprodukce (vymezování pozic)*“.

Následoval vstup do kolektivu, který provází kategorie „*kolektivní identita*“, „*postavení v kolektivu*“, „*kontrakultura žáků*“.

Vzhledem ke komplexitě procesu integrace se jednotlivé kategorie částečně prolínají, nelze je tedy proto od sebe zcela oddělit a zařadit do samostatného oddílu. Navržené kategorie proto nejsou chápány jako něco definitivního, jde o výraz určitého „zastavení na cestě“ narativního přístupu. (Čermák, 2002)

⁷ označení kategorií písmeny (A, B, C, D, I) sloužilo pouze pro rychlejší vyhodnocování

Využitými „záchytnými body“ z osnovy bylo *životní téma*, *ztvárnění jednání*, *zápletky a figury*, které zahrnují postupně identifikované kategorie odpovídající jednotlivým etapám osnovy narativní rekonstrukce. (dle Chrz, 2007)⁸

Pojmová osnova narativní rekonstrukce a pod ní spadající identifikované kategorie v interpretaci:

životní téma	sebepojetí
obrazy sebe a druhých	<ul style="list-style-type: none"> • kolektivní identita postavení v kolektivu+vzájemné vazby • sociální a kulturní reprodukce vymezování pozic: kontrakultura žáků a ústavní kultura
zápletky	integrace – osobní mýtus

⁸ kompletní osnova narativní rekonstrukce: *životní témata*, *ztvárnění jednání*, *zápletky a figury*, *hodnoty a přesvědčení*, *obrazy sebe a druhých*, *reflexe a hledisko*, *diskursivní kontext*

6. Interpretace dat

6.1 Životní téma: Sebepojetí a trajektorie identity (před a po umístění do DDŠ)

Tato kapitola pokrývá kategorie, které se ve výpovědích vzájemně prolínají. Jedná se o kategorie ‘sebepojetí’ a ‘trajektorie identity’, které vypovídají o tom, jak si respondenti interpretují své umístění do DDŠ a jak to ovlivňuje jejich identity v návaznosti na prostor a čas.

Pro porozumění jednání je tedy nutné sledovat nejen habitus – tedy přejatý systém preferencí a schémat jednání – ale i trajektorii identity, která má do sebe vepsané soubory dosavadních zkušeností respondentů. Tato trajektorie je „dynamickým“ aspektem, odkazuje tak na specifickou historii pohybu respondenta fyzickým i sociálním prostorem a odlišuje jej tak od ostatních (a jejich habitů).

V následujících výpovědích respondenti chronologicky popisují, jak vnímají své umístění do DDŠ a nakolik do své identity tuto skutečnost zapracovali.

R1: Mirka

„Já tu sem kvůli bitkám, předtím sem už od dětství byla všude možně, jako i po cvokárnách a tak, tak něk prostě se to se mnou táhlo, až sem skončila tady. No a tady teď sem nejdýl zatím, ze všech těch ústavů. Ale už sem si zvykla, díky mejm ústavackejm mi to tu nevadí a sem tu ráda.“

Mirky identita byla formována předchozím pobýváním ve zmíněných institucích, kdy se s ní tato zkušenost „táhla“ a postupně jí měnila. S každým pobytem v ústavním prostředí Mirka ztrácela možnost pohybovat se v prostoru, kde by byla její identita ovlivňována kontaktem s její rodinou a širší společností. Trajektorie její identity je tedy omezena na zpětnou vazbu přicházející od vychovatelů a kolektivu ostatních chovanců. Míru vlastní integrace do nového prostředí tak určuje v návaznosti na identitu „ústaváckých“, kterou s nimi sdílí.

„Třeba jako když sem ještě byla venku, tak po mně vždycky všichni chtěli, abych nedělala problémy, to byly pořád samý problémy, problémy...no ale tak si to zkus, to je těžký, že jo, když degešky a degešáci nepřestávají provokovat pořád v tý škole, jako to bylo furt něco, pořád nějaký kecy na mojí osobu, abych se zklidnila a chovala normálně, to už ti pak leze na mozek a žádný že bude klídek, to po mně nemůžou chtít jako, nikdo.“

Zde je stěžejním rozlišení na ‚bytí venku‘ a uvnitř instituce. Jako by Mirce původně negativní umístění do DDŠ naopak poskytlo ochranu před tím, co se dělo „venku“.

Zatímco venku po ní „vždycky všichni chtěli, aby nedělala problémy“, v kolektivu DDŠ je „dělání problémů“ to, co je všechny spojuje. Požadavek k tomu, aby se „chovala normálně“, považuje za provokaci ze strany „degešek a degešáků“⁹, který kdyby přijala, tak by tím ustoupila od toho, jaká je. A jak sama dodává – to po ní „nemůže nikdo chtít“.

⁹ slangový romský hanlivý výraz: špinavý, nepřízrůsobilý, jiný než já, nedodržující pravidla

R2: Nikol

*„Já tu sem už asi tak 2 roky a dobrý, až na tu buzeraci, co předváděj vychovatelé a učitelé, jinak je tady ale zábava pořád, tady je pořád něco a jako **my sme tady nejdýl**, ještě s Mirkou, ta **je jak moje ségra**.“*

V otázce integrace opět hraje roli časové hledisko a konkrétně přátelství s Mirkou. Nikol zároveň poodhalila svůj postoj vůči podmínkám, které nastoluje ústavní kultura. Ty Nikol vnímá jako jedinou „buzeraci“ v prostředí DDS, zatímco školní kontrakultura je pro ni hlavním zdrojem zábavy.

*„Já sem tu **daná soudem, protože sem dělala problémy** a poslední co už jako stačilo bylo to, že sem v minulym ústavu zmlátila jednu holku, jakože moc, no **zažila ode mě pravej cigánskej čardáš**...“*

*„...já sem tady známá jako **bitkařka**, i tady jedem s Mirkou **bitky s gádžovkama**...já byla **odmala v děcáku a visela nade mnou ta hrozba**, víš? **Takže já jsem tady zvyklá na tohle tady**. Jako **předtim venku** sem ujížděla na fetu, na brku, chlastu, **ted' toho všeho lituju, fakt, i když si pořád ještě někdy dám... no ale neměnila bych, jsem tady ráda**.“*

Také Nikol považuje předchozí umístění do ústavu jako hlavní determinantu svého sebepojetí. Podobně jako její kamarádka Mirka, ani ona neměla možnost formovat svou identitu vlivy mimo instituci, a tak se v průběhu času pohybuje pouze po ose své získané „identity delikventa“, nad kterým „visela ta hrozba“. Cítí se sem „daná“, ale díky dlouhodobé předchozí zkušenosti s Dětským domovem je „na tohle zvyklá“ a nakonec by ani neměnila.

Nikol sama uznává své problémy a možnou vinu, ale zároveň do své identity nadále zahrnuje svůj part „bitkařky“, ačkoliv je to právě to, kvůli čemu je v DDŠ. Usuzuji z toho, že je to součást její identity, která je vázaná na ústavy, ve kterých zrovna pobývá a uchovává si jí jako pomyslný obranný štít. Zároveň se touto částí identity přibližuje své kamarádce Mirce, se kterou společně „jedou bitky“ proti „gádžovkám“¹⁰.

¹⁰ Gádžovky - označení osoby jiné než romského původu, později přeneseno pro označení příslušníka „bílé“ většinové společnosti

R3: Griša

*„Tady je prostě pořád něco, tady jsou **na mě vychovatelé zasedlý... vysazený, ale tak to asi na nás všechny co tu jsme, no.. na cokoliv co uděláš maj kecy a to prostě není fér, ale jako všichni to tu tak máme, jsou zaměřený...**“*

Griša své sebepojetí popisuje skrze optiku ústavní kultury. Zasedlost a vysazenost vychovatelů rozšiřuje na celý kolektiv, platící pro „všechny, co tu jsme“. Kolektivní identita se tedy ukazuje jako důležitý prvek jeho osobní identity. Nabízí mu pocit společně sdíleného osudu a může do ní rozptýlit svou nálepku toho, na koho jsou vychovatelé „zasedlý a mají kecy“. Kolektivní identita mu tak poskytuje prostor pro odložení „toho špatného“, pro co nemá (nechce mít?) ve své osobní identitě místo.

*„tady je to **uplně jinej svět** tohle, venku jsem byl hlavně furt okolo **svejh jinejh lidí**, jako myslim starejma kámošema, který jsem znal od doby, co sme se sem nastěhovali, protože **já sem z Ruska**, jo, takže sme se sem přistěhovali no ale i to stejně **to všechno skončilo jakmile sem byl převezenej sem** a tak jako **jak už tu sem dlouho, tak mám zas nový kámoše tady, i když mám občas chuť odtud taky utíct, tak s těma lidma co jsme se vídali dřív to už není takový, takže...**“*

Já: čím to už není takový?

G: „**tak už se tolik nezajímáme**, to je místo toho teď tady tak ňák se všema, **bavíme se tu se všema navzájem, taková jakoby nová rodina prostě**, i když bych je nejradši někdy zabil, tak bych stejně už jiný bych nechtěl“

Opět se zde setkáváme s dvojnásobným rozlišením bytí „venku“ a „uvnitř“. Pro Grišu znamená vstup do DDS další vykořenění z prostředí, do kterého se po svém přistěhování stihl začlenit. Pobývání „uvnitř“ DDS, kde je to „**uplně jinej svět**“, považuje za pomyslnou čáru za tím, co bylo „venku“ s jeho „jinými lidmi“, se kterými se už „**tolik nezajímají**“.

Na základě toho předpokládám, že se jeho osobní identita odvíjela převážně od identity kolektivní, kterou měl venku a který pro něj přestává momentálně existovat. Nahrazuje si ji v kolektivu DDŠ, který pro něj znamená „*novou rodinu*“.

R4: David

*„Já sem v pasťáku skoro už **druhej rok**, jo? Šel sem sem za to, že sem nechodil do školy. A jelikož mŕj táta je k nenalezení, tak mi nemôže podepsat propusták, takže tak do krásnych 18ti, možná 19ti let tu budu **tvrdnout jak nákej idiot** a to mě je*e, co sem...vůbec jako, já už prošel různějma pasťákama, byl sem **odříznutej od světa**.“*

Já: a ten svět, od kterýho jsi byl odříznutej – jak vypadal?

*„no tak to bylo hlavně o zábavě a volnosti prostě, **moh sem si dělat, co chtěl a na to sem taky dojel, a proto sem ted' tady, vůbec bych tu nemusel bejt, kdybych byl normální a nedělal pí*oviny, moh sem bejt dál mezi svejma no a ted' sem tady...**“*

*„...tady jsme **jen my ustavácký, paní a pánové a učitelé, furt to samý dokola, škola, obědy, vycházky... Je to tu prostě jako v instituci, cejtím se tu jak ve vězení, pořád ten stejný stereotypní režim, každý úterý stejný každej měsíc, každej rok. Není tady ta volnost prostě**., ale **zvyk sem si už samozřejmě, jak jsem tu dlouho, když seš tady dlouho tak jako já sem, tak je to potom takovej druhej domov.**“*

Pro Davida znamená opakované umístění do instituce „odříznutí od světa“, kde měl zábavu a volnost, zatímco zde „*tvrdne jako idiot*“. Vidí příčinnost mezi tím, že by mohl být dál „*mezi svejma*“, kdyby „*byl normální*“. Normalitu si však spojuje s pobýváním „*normálně venku*“, nikoliv někde, kde je to „*jako v instituci*“ a kde se cítí „*jako ve vězení*“. Znamená to tedy, že s příchodem do DDŠ pozbývá jeho osobní identita platnosti?

*„...předtím sem **furt někam putoval** z jednoho pasťáku do dalšího zas jinýho a tady sem ted' už delší dobu, pořád jen tady...“*

*„...když mám **propustku a můžu už zas zpátky ven**, tak pak jakoby **ani nevím co dělat, protože sem zvyklej na to jaký je to tady a co je tu za lidi a ted' sem najednou zas úplně někde jinde, s jinejma lidma, který se mnou nezažívali celou tu dobu to, co se mnou zažívali ty, co tu byli, prostě myslím ty zážitky společný, jo, v různých situacích, to oni nemaj a nedokážou to pochopit dokud tu nebudou prostě...taky že se mě furt venku ptaj***

*jak se žije v pastáku, ale ono to tu je v pohodě, já nevím, celkem to jde jako, **ani bych už jinam nechtěl...***“

Jak již David zmiňoval výše, každý další ústavní pobyt pro něj znamenal odříznutí od světa „venku“. Poté, co „*pořád někde putoval*“ se konečně dlouhodobě usadil na jednom místě a už neví co dělat, když se mu dostane možnosti jít „*zpátky ven*“.

Pro Davida taková možnost znamená jen další vytrhnutí ze známého prostředí, kdy je „*najednou zas úplně někde jinde, s jinejma lidma*“, kteří s ním nezažívali to, co lidé z kolektivu DDŠ.

Lidé „venku“ podle něj „*nedokážou pochopit*“ jeho zkušenost, což jen podporuje jeho pocit odcizení. Právě z tohoto odcizení se vyvinulo redefinování jeho identity, se kterou do DDŠ vstupoval. Čím víc slábne jeho pocit, že má „venku“ své místo, tím víc sílí jeho vazba na kolektivní identitu, která se mu nově nabízí. Ta stmeluje zbytek kolektivu a z velké části určuje, nakolik je jedinec integrovaný – David svou zkušenost s integrací shrnuje tak, že si „*už zvykl*“ a našel „*druhý domov*“.

R5: Patrik

„Tady nežiju ve světě ve kterým žijete vy, mám svůj svět a ostatní jsou krysy, prostě nejde pochopit v jakém světě žiju, je to jenom můj svět... „

*„...tady už prostě tak ňák jenom čekám, jestli vocad' taky vypadnu, už spoustu lidí za krátkou dobu přeřadili nebo propustili, tak třeba to tak budu mít taky, to bych tak taky moh mít, ne? Jó, proč já tak rád dělám kun*oviny, to jsem tak hroznej psychopat? Nebo já už nevím. Potřeboval bych už asi dostat přes hubu, abych tu už nebyl. “*

V předešlých výpovědích se opakovalo dělení na dva světy (venku a uvnitř), které od sebe DDŠ odděluje. Patrik však během tohoto rozdělení klade důraz na svůj „vlastní svět“, který je ostatním nepřístupný. Jako by se tím zcela oddělil od ‘vnitřního světa DDŠ’, který patří ústavní kultuře a kolektivu ostatních chovanců.

Takovým izolováním se stane méně přístupným pro vlivy ústavní kultury a vlivy kolektivu, které by mohly jeho identitu nabourat. Namísto integrační strategie Patrik předkládá mechanismus „odolávání“, jak si prostřednictvím „svého světa“ uchovat to, o co by během integrace mohl přijít.

„... já tady nejsem 2 roky jako jiný, já tady jsem zatím rok, ale to je tím, že já byl předtím ten rok v jiným pastáku a tam to teda bylo mnohem lepší... “

Já: v čem?

„Nevím. Asi tak nějak celkově... většina lidí tady co jsou tady, je tady už roky, všichni se znaj už dalo by se říct, no... “

Ve stavu integrace opět hraje roli časové hledisko a v důsledku toho stmelení kolektivu („většina jsou tu už roky, všichni se znaj“). Patrik se tedy v trajektorii své identity dostal do nevýhodné pozice už jen díky tomu, že je jeho pobyt v DDŠ kratší než v případě ostatních žáků a v důsledku toho v kolektivu zaujímá pozici „novice“.

6.2 Obrazy sebe a druhých: Kolektivní identita a sociální reprodukce

V teoretické části jsem zmiňovala imaginární opozici jako potřebnou esenci, kterou jedinec potřebuje pro určení vlastní identity. Následující interpretace proto mapuje kategorii sebeobrazu (a obrazu druhých), která popisuje situaci, kdy vyprávějící ztvárňuje sebe sama jako „postavu“ vedle dalších „postav“ a rozkrývá tím svou pozici v kolektivu.

Obrazy sebe a druhých tak korespondují s Kolektivní identitou, což je kategorie, na kterou se respondenti během svého vyprávění odkazovali nejčastěji ve snaze definovat svou osobní identitu. Hlavním indikátorem kolektivní identity je snaha po sjednocení, a tak předpokládám, že potažmo slouží i pro soudržnost a emocionální jistotu skupiny, která je k integraci nezbytná. Respondenti vykreslovali kolektivní identitu tak, jako by sloužila nejen k redefinování osobní identity, ale zároveň i jako jakýsi ‘klíč’ k celkovému začlenění a splnutí.

V následující interpretaci jsem se proto zaměřila na to, zda všichni příchozí přejali místní kolektivní identitu a nakolik to poté určilo směr toho, jak se novému prostředí přizpůsobili – zda došlo k asimilaci, separaci, či plné integraci a jakou roli v tom zastává vliv kolektivní identity, vymezování pozic v rámci DDŠ a postavení v odděleném kolektivu.

6.2.1 Kolektivní identita

Mirka: „Vztahy ve třídě fungujou, **my past'ácký jsme rodina** a máme zážitky, už rok co jsme tu a všichni pořád spolu. **I když sou ňaký nový nevadí, hned k nám padli** a to je dobře, ty lidi tady, **to je moje druhá rodina, moje nová family.**“

Nikol: „**my jsme tu nejdýl, jsme taková malá past'ácká family** a když **přijde nákej novej diliňák**, tak to má celkem blbý, protože **my co tady jsme jako nejdýl víme, jak to tu chodí, kdo je kdo, ale rozhodně se zas nepovyšujem jako, to ne.** Všichni si **nakonec potom zvyknou.**“

Respondentky nevypovídají o tom, jak probíhalo jejich vlastní začlenění, ale popisují mechanismus, kterým dochází k začlenění ostatních. Svou vlastní zkušenost nezmiňují pravděpodobně proto, že jsou v DDŠ tak dlouho, že se cítí být v kolektivu natolik „doma“, že ho pokládají za svou „druhou, novou rodinu“. Takové prohlášení dostatečně vypovídá o jejich vlastním (úspěšném) začlenění.

Griša: „**na kolektivu mi nic nevadí, maximálně tak nějaký hádky, ale tak to je normální**“

David: „**kolektiv v naší třídě jako to je moje rodina - teda hlavně kluci** a občas nějaká ta holka, podle toho jak na tom zrovna jsme, **ale samozřejmě, že když tu jseš každý den, každou hodinu s těma samejma lidma, tak to je najednou taková tvoje rodina, to co máš**“

Patrik: „**nestydím se za to, že jsem tady s těma lidma, ale stejně to tu nesnáším**“

Všichni respondenti se hlásí ke kolektivní identitě a jako celek se definují jako „rodina“, ale zároveň se v ní dělí na dva tábory holek a kluků, které jejich jednotnou kolektivní identitu rozšiřují ještě o příslušnost ke kolektivu dívek/chlapců.

Nikol: Miluju všechny v DDŠ hlavně teda holky ústavačky moje, ale ze všeho nejvíc nesnáším vychovatele.“

Griša: „holky se hádaj mezi sebou, kvůli těm svejm holčičím věcem, to my kluci ne, tohle neřešíme, my řešíme jak si budem o vycházce vykuřovat zobák a že si o víkendu koupíme rum, no a půjdem si ho vypít na lavičky a nic neřešit ... jo, sem tam se sice taky dost provokujem, ale to je všechno jako sranda, holky dělaj to samý, holky nás provokujou taky a to je dobře“

*Patrik: „s klukama je p*del, zase jsem rád, že tu jsou, a i s ostatníma, mám některý ty lidi vlastně rád a sem rád, že jsme tu takhle spolu, aspoň teď“*

Ve sdílené kolektivní identitě se profilují ještě dle příslušnosti k pohlaví, což se dále ukázalo jako další z motivů k integraci - začlenit se mezi dívky/chlapce, kteří jsou ostatními vnímáni jako „ti žádoucí“ (rozebráno v kapitole „7.3 Vymezování pozic v kolektivu : Postavení v kolektivu a vzájemné vazby“)

Vstup do instituce pro trajektorii jejich identity znamená aktivní zpracovávání vlivů (jejich zahrnutí anebo odolávání) kultury kolektivu a ústavní kultury. Respondenti tak

aktivně rozvrhovali své vlastní pozice, jak v rámci samotného kolektivu, tak ve vztahu k ústavní kultuře, na kterou reagovali vykonstruováním kontrakultury.

6.2.2 Sociální reprodukce:

Vymezování pozic v sociálním poli - Ústavní kultura vs. Kontrakultura žáků

„Sorry za to, že nejsme jako vy...máme svoje vlastní hodnoty, dneska tak a zejtra tak, abysme se smáli celá rodina“

(respondentka Mirka)

Na začleňování do nového prostředí nahlížím jako na proces, při kterém respondenti zaujímají své pozice vůči prostředí jak v rámci kolektivu, tak ve vztahu k ústavní kultuře. Vstupují do nového sociálního pole, které je ovlivňuje a působí na ně silou své struktury. Podle Bourdieho (1999) sociální pole nabízí určitý prostor možných pozic, které je možno obsadit. V případě DDŠ to znamená, že jsou žákům předem rozvrženy role, které jsou v ústavní hostitelské kultuře žádoucí a jediné možné.

Pro analýzu sociální reprodukce ve škole a prostřednictvím školy je proto ústřední kulturní produkce. Ta není nutně odpovědí na požadavky dominantní skupiny, je výrazem zakoušených rozporů nedominující kultury ve školní instituci (Gordon 1984, s. 108). Takové rozpory ilustrují následující výpovědi z vyprávění:

„tady je to tak, že tady maj pravdu jenom dospělý a my máme smůlu, prostě seš ústaváckej tak máš smůlu“ (David)

„vychovatelé a učitelé se furt jenom povyšujou a hrajou si na všechno možný...“

„tady nám furt jen všichni říkaj, ať se uklidníme, že jsme ještě děti, furt to jejich, že v patnácti ještě nevíme, co je život... hned začnou rvát, že to nechápeš, protože jsme ještě děti“ (Nikol)

*„nemůžeme se vyjádřit, všechno závisí na bodech a to potom nechceš, aby ti je strhávali, takže podle toho se taky pak chováš...ty body strhávaj úplně za cokoliv, k*etění. Třeba za vyrušování v hodině, když je z tebe cejtit cígo, nebo i za to, když mluvíme sprostě nebo cigánsky...strhávaj vždycky po deseti bodech a jakmile těch bodů během dne nasbíráš určitej počet, tak už máš jasný, že nesmíš ani vyjít ven, nikam jako“ (Griša)*

*„my se tu hádáme furt s učitelem a vychovatelem, protože si tu všichni strašně **hrajou na dospělé... dělaj ze sebe dospělý prostě....** mojí mámě je 31 a rozhodně se takhle nechová teda...“ (Mirka)*

Samotné uložení ústavní výchovy má sehrávat preventivní a protektivní úlohu a odvrátit tak negativní projevy chování, kvůli kterým se respondenti do DDS dostali. Zajištění takovéto nápravy připisuje ústavní kultuře jakýsi purifikační charakter, jako by skrze ní bylo chovancům umožněno očistit se od jejich ‘prohřešků’. Ústavní kultura je proto prezentována jako ta objektivně důležitá a cenná kultura, která má být chovanci zvnitřněna. Nabývá tím jisté dominance nad kulturou, kterou si s sebou každý z kolektivu přináší „z venku“.

Jelikož je ale ústavní kultura kulturou hostitelskou, její přijetí je v otázce integrace považováno za nutné. Přijetí ústavní kultury však znamená přijmout jí včetně asymetrického rozdělení rolí, přes které vychovatelé uplatňují svou represivní moc (viz. bodovací systém). Vtisknutá role „děti, co se nemůžou vyjádřit“ je v rozporu se sebepojetím celého kolektivu a začínají se proto vymezovat jak proti vychovatelům, tak proti celé jejich kultuře.

*„furt nás za něco buzerují, lžou a tvářej se, jako že se snažej to tady vylepšit, ale přitom ne, **prostě to tady celý niče a jdou proti nám**“ (Griša)*

*„tady mi třeba zakázali vycházky jen proto, že jsem si šel pro jídlo...**tady se všem na nás furt něco nelíbí**, se všema se všichni hádaj a maj pořád připomínky ke všemu a k nám.. když se něco stane a tak hned udělaj, abysme byli my téma, co za to mohli a takhle to na nás obracej... mně tady zakazují fetovat, ale až **budu na vycházce tak se zfetuju do němoty**, na vycházce **jsme totiž sami, takže to si můžou bejt jistý**“ (Patrik)*

*„mně tady **zakazují mluvit cigánsky**, strhávají mi za to rovnou minus 20 bodů, prostě jim to vadí no a zakázali mi to, ani neřekli proč, prostě jenom, že to tu nechtěj slyšet. I mi vyhrožovali, jako že jestli mě tu ještě jednou uslyšej mluvit cigánsky, tak mě přemostí do jinýho pasťáku“ (Mirka)*

Dle vychovatelů se kulturní projevy chovanců odchylují od stavu, který je v ústavní kultuře optimální a žádoucí. Při takovém stavu by chovanci měli dojít k přizpůsobení svých kulturních vzorců vzorcům kultury majoritní – což znamená praktikovat jen ty sady typů jednání, které jsou žádoucí a vynutitelné pod pohrůžkou sankce.

Takový požadavek je však velmi etnocentrický a pro mnohé z kolektivu by zvnitřnění kulturních předpisů DDŠ znamenalo „přepsání“ toho, co pro jedince fungovalo ve světě, ze kterého přichází – zvláště pak jedná-li se o usměrňování mateřského jazyka příslušníků etnických menšin.

Prostředí DDŠ tak nabývá podoby odpovídající Bourdieho pojmu „mocenské pole“, které je místem bojů mezi různými držiteli moci, v nichž jde o přeměnu či zachování relativní hodnoty různých druhů kapitálu. (*Bourdieu, str. 283–284*) Kolektiv si s vychovateli vzájemně předkládá různá pojetí toho „co je dobré“, „oč má cenu usilovat“ a „jak je dle nich správné jednat“.

Přestože se několik chovanců ztotožnilo s kolektivní identitou natolik, že zcela překonstruovali svou původní identitu (včetně její etnické složky), tak stále usilují o uchování své vlastní kultury v rámci kolektivu. Jako jediný způsob k jejímu uchování se osvědčilo vymezení se proti ústavní kultuře a spolupráce v rámci hranic vlastní skupiny v podobě odmítnutí spolupráce s protivníkem. (*Bauman, 2010*)

Kolektiv chovanců se tedy aktivně staví proti nastolené kultuře, kterou vnímají jako spikleneckou, ochromující jejich vlastní systém a komunitu. Tímto střetem se dostáváme k dialogické povaze identity, o které začínají chovanci vyjednávat ve vzájemné interakci s ústavní kulturou. V takové chvíli je minoritní skupinou celý kolektiv, nejen jeho členové původem z minorit. Opět se dostává ke slovu kolektivní identita, skrze kterou se vyrovnávají s devalvací kultury, ze které pocházejí. Výsledkem je posílení kolektivního „ducha“ a vybudování kontrakultury chovanců, ve které mají šanci uchovat svůj kapitál – tedy jejich vlastní systém hodnot a přesvědčení, který je v rozporu s nařízenou ústavní kulturou.

6.2.3 Vymezování pozic v kolektivu : Postavení v kolektivu a vzájemné vazby

Oba tábory aktérů (v kontrakultuře i v kultuře ústavní) zaujímají v rámci svých dílčích sociálních polí vládnoucí pozice. Průběžně se konstruuje způsob a míra, v níž je v moci jednajících postav dosáhnout žádoucího a vyhnout se nežádoucímu – čímž se v případě chovanců rozumí zamezení toho, aby docházelo k nedobrovolné asimilaci a ke ztrátě jejich kultury, na níž budují své identity.

Pozice je z podstatné části také rozvržením v čase, je rozvržením sebe sama jako bytosti, která se „aktérstvím“ pohybuje k nějakému cíli. (Chrz, 2007). V tomto případě je tím cílem integrace jedince, splynutí s kolektivem, zapadnutí. Při tom je nutná syntetizace prvků jednotlivých kultur do nového kulturního celku – kolektivu chovanců.

Následující interpretace mapují to, jak se respondentům daří zachovat své kořeny a kulturu, ze které vzešli.

R1: Mirka

„já tady sem sice cigánka, ale mě tu tak všichni berou už , prostě sme takový, jaký sme se narodili, tak nám do toho nekecej...“

Mirka během svého vyprávění zmínila také to, že jí vedení DDS zakazuje „mluvit cigánsky“. Zajímalo mě proto, jak tento požadavek zpracovala nejen Mirka, ale i celý kolektiv, což mi poté dalo nahlédnout na to, jakou pozici zaujímá mezi ostatními.

Já: *a vadí to i někomu ze třídy, když tak mluvíš?*

„ne, nikomu to jinak nevadilo, my tu tak stejně mluvíme skoro všichni, teda jako jenom náky ty slova, i ty lidi, co cigáni nejsou tady tak mluvěj jako“

Já: *a proč myslíš, že tak mluvěj?*

*„to nevím no, já tak mluvím, protože to je normálně moje mluva, ne abych tím někoho provokovala, tak asi chtěj mluvit jako my, jako ten zbytek, když tak mluvíme všichni... a já tak budu mluvit dál prostě, se*u na ně, nebudou mi to zakazovat, jako co sem“*

Uvedenými výroky Mirka potvrzuje, že se jí i navzdory vnějšímu tlaku podařilo svou etnickou identitu uchovat. Zdá se, že složka etnicity má v její identitě určující vliv – je „taková, jaká se narodila“ a v takové podobě je přijímána i zbytkem kolektivu, který se podle Mirky snaží její etnické identitě přiblížit (alespoň co se mluvy týče).

Během začleňování se tedy nezřekla své původní kultury a nadále svou etnickou identitu proklamuje. V zájmu maximálního zachování vlastní kultury se separovala od kultury ústavní, která se do její etnicity zasahovala. Hostitelskou kulturou, do které se integrovala, je tudíž kontrakultura vybudovaná kolektivem, kde je její etnicita „oslavována“.

*„moje nejlepší kámoška tady je Nikol, sice sme se ze začátku zrovna moc nemusely teda, občas mě i štve, ale je to správná **degeška, jako já...** dost sme se hádaly, i nějaký ty bitky sme měly, ale potom to bylo super...a i teď, pořád je to super, sme si tu nejbližší uplně, je **to moje puro čávo... my tady všechny holky držíme spolu**“*

Kromě manifestované osobní identity je postavení v kolektivu ovlivňováno ještě i příslušností k danému pohlaví, které se na osobní identitu pojí. Ačkoliv mezi sebou všichni respondenti sdílí jednu kolektivní identitu chovanců, je rozvětvena ještě na kolektivní identitu dívek a chlapců, přes kterou se dále profilují.

R2: Nikol

„My holky to máme ve třídě dobrý“

Já: *a čím?*

*„no tak protože tady pořád **chodíme s klukama, já sem tu chodila už s hodně klukama, ted' taky chodim...**a ve třídě je to dobrý, jako hádáme se, nějaký ty bitky... ale to je normální, jako... všichni to tak maj, takže... to jsou prostě takový ty klasický, takový ty **provokace s klukama, ale to my s Mirkou máme provokaci v povaze...**“*

Nikol své postavení v kolektivu posuzuje na základě kolektivní identity 'my holky', přes kterou formuje i svou osobní identitu. Celkové dobré postavení dívek odvozuje od „románků“ s chlapci, které v rámci kolektivu navazují. Zmíněná provokace je jednou z možných cest, jak se utvrdit ve své pozici „chtěných dívek“ a lépe tak zapadnout do kolektivu.

*„Mirku tu mám ze všech nejradši, ona je **můj negroušek, moje černá hubička**, ona je **moje modrá krev**, takže **na nás nikdo tady..máme i společnej pokoj a takže máme takovej svůj vlastní byteček**, ona je **uplně nádherná, milá a krásná, to prostě je moje srdce, za který budu zabíjet, když jí někdo ublíží nebo řekne něco špatnýho, hned zabiju. Prostě se bereme uplně jako sestry. Jako to je i jedno jak o sobě mluvíme, je jedno jak se mlátíme, stejně jsme ty nejlepší sestry.**“*

Nikol považuje Mirku za sestru „stejně krve“, tato blízká přátelská vazba se pro ní v otázce její identity a začlenění jeví jako rozhodující.

Na vnímání vnějších znaků etnicity („**můj negroušek, moje černá hubička**“) navazuje adorace Mirky vzhledu a celkové „oslavování“ jejich navázaného přátelství, na kterém Nikol evidentně staví značnou část své pozice v kolektivu. Utvoření dvojice s Mirkou jí zajišťuje přijetí zbytkem kolektivu, ve kterém má Mirka svou „zajetou“ pozici a je tím

zároveň usnadněno i přijetí Nikol. To pro ni však znamenalo přehodnocení její původní identity, kterou uzpůsobila podle toho, jak byla kolektivem přijatá Mirka.

R3: Griša

*„my s klukama tady sme takový to **jádro**, bavíme se ale tak nějak všichni, ale prostě v tom jádru se toho děje tak nějak nejvíc, my sme s klukama taková pražská Zoo tady“*

Já: *a je tady v kolektivu něco, co ti vadí, i když jsi v tom jádru?*

*„ne, mně nic, **nic mi tu nevadí**, jediný co mi tu na tom celým vadí je, když tu maj na mě kecý vychovatelé nebo prostě celkově ta buzerace od nich, jinak nic“*

I v případě chlapců se z kolektivní identity vydělila ještě samostatná kolektivní identita, tentokrát „my kluci“, přes kterou se jednotliví chlapci profilují. Příslušnost k ní současně zajišťuje výsadní postavení v „jádro“ celého kolektivu. Určitá nadřazenost této identity má nejspíš za následek to, že Grišovi v kolektivu „nic nevadí“ a byl do něj bez obtíží začleněn.

*„jsme prostě parta všichni, ale tak nejlepší je tu teď asi **David, to je můj bráška...**“*

Já: *Davidovi jsi taky napovídal při zkoušení z dějepisu, i přesto, žes za to dostal mínusový body...*

*„tak dyť to bylo o Stalinovi a o Rusku, o tom já vim hodně a on zase úplný ho*no, tak to je jasný, je to přece můj bráška, on to ví, že já vim ty odpovědi a že mu to řeknu... jako on se moc neučí, ale o mně se tu ví, že sem z Ruska a že jsem tam normálně bydlel ještě nějakou dobu, než jsme se přestěhovali sem a že toho o Rusku vim hodně. **Já se to že jo ani učit nemusím, na rozdíl od nich a budu to vědět i tak ...měl jsem tu ještě jednoho takovýdlehého kámoše, byl to taky stejně rusák jako já, to je jakoby můj brat, říkám mu tak“***

Griša proklamuje svůj původ a uchovává ho ve své identitě i po začlenění do kolektivu. Stejně jako tomu bylo u dívek, i chlapci své přátelské vazby označují „bratrstvím“, což je v kolektivu o to víc stmeluje.

Griša má v kolektivu mimořádné postavení díky svému vedení „jádra“, což zároveň usnadnilo jeho celkové začlenění do kolektivu – spíše to vypadá, jako by se ostatní začleňovali přes něj. Část jeho identity navázaná na jeho původ je tedy i přes proces integrace uchována a dále prezentována tak, aby se o něm mezi ostatními „vědělo, že je z Ruska“.

R4: David

„tak díky Grišovi, on to tu jako vede, sem díky němu v tom jádru, na který nikdo nic nezkouší, takže dobrý....“

*„prostě je to tu v pohodě hlavně díky Grišovi, to je můj bráška a i on mě bere jako svého vlastního brášku, ten mě tu zachránil, nebejt jeho tak mi tu z toho je*ne na hlavě, taky díky němu sem už seknul s útekama odtud“*

David vypovídá spíše o pozici Griši, přes kterého se profiluje a má v něm svou „modlu“, stejně jako tomu bylo u Nikol s Mirkou. V kolektivu mu připisuje pozici „vůdce“ a má za to, že se díky němu dostal do onoho „jádra“, které mu poskytlo ochranu. Pokládá ho za svého „brášku“, který ho „zachránil“ a ulehčil tím Davidův pobyt v DDS. Celý průběh Davidovy integrace se tedy odvíjel od navázaného přátelství s Grišou.

Griša však vystupoval jako nejvýraznější členek celého chlapeckého kolektivu, čímž se stal středem pozornosti nejen pro zbytek kolektivu, ale i pro vychovatele a učitele, kteří se na něj o to více zaměřili. David se tak dostal do nevýhodné pozice, kdy (jak sám Griša na začátku zmiňoval) si na ně učitelé „zasedli“ a jsou kvůli tomu v konfliktu častěji, než ostatní. Zajímalo mě proto, jak takováto pozice vyhovuje Davidovi, který na rozdíl od Griši, nemá v kolektivu tak „vysoké“ postavení a mohlo by ho to tedy o to víc znevýhodnit.

„Já se spíš snažím takhle ty problémy moc nedělat no, mně za to pak dávaj knihy na přepis, jako zápisky navíc a to fakt nechci a nebo strhávaj body a nemáš pak vycházky a to taky nechci. Já už sem si toho po past'ákách zažil už dost a už jsem si tak zvyknul, že takhle je to prostě nejlepší no, pokud nechceš furt řešit“

Já: takže myslíš, že je to lepší to takhle tlumit, radši než aby byly problémy...

„tak já mám svejch problémů dost už tak normálně, tak se to snažím všechno omezovat, už ani cigánsky nemluvim, aby nekérovali, abych měl aspoň náky vycházky a pořád tady netvrdnul, chci jít taky na lavičky jako jdou ostatní... zažil jsem toho po past'ákách už dost a už jsem si tak zvyknul, že takhle je to prostě nejlepší no, pokud nechceš furt řešit“

Tímto David v podstatě popsal vlastní strategii k začlenění. Jednotlivé kroky této strategie vyvstaly z nasbíraných zkušeností, ze kterých se mu vyjevila „cesta nejmenšího odporu“ jako ta nejlepší možná. Konkrétně pak v tomto DDS musel ještě potlačit část své etnické identity („*cigánská*“ mluva), aby se mu dostalo stejných možností, jako ostatním – aby „měl vycházky“ a mohl tak „chodit na lavičky“ jako ostatní, se kterými se chce socializovat a být jejich součástí.

R5: Patrik

„Mě tady sice nemá plno lidí rádo, ale aspoň vim, co chci. Když sem byl předtim ještě venku...tak jde o to, že já byl hodně často se sourozencema a bratránkama venku, to oni byli kámoši venku, co jsem měl, tady mám zas kámoše jiný, i když ne teda tolik a občas je to fakt vyhrocený, že už ani nevíš, kdo něco zkusí a kdo je nebo ne s tebou, není na to spoleh, v tom s bratránkama jsem měl jasno“

„ale tak jako jo, dá se to tu, jinak je to tady chvílema i dobrý, hlavně díky Grišovi, kterej mi pomoh, když mi bylo nejhůř, je to fakt bráška, naštěstí tu mám takhle i ty svoje bráchy, teda jako...ne od tý samý mámy, ale prostě kámoše s kterejma jsme něco jako bráchové“

U Patrika je i přes vstup do DDŠ stále dochovaná kolektivní identita, kterou sdílel s lidmi „venku“. Přinášela mu jistoty, které v kolektivu DDŠ zatím nenalezl. Zatímco ostatní považují kolektiv za svou „novou rodinu“, Patrik se stále odkazuje na své skutečné příbuzenstvo, ve kterém měl většinu svých přátelských vazeb. Ty teď alespoň částečně nahradil v kolektivu chlapců, které považuje za „něco jako bráchy“, které má venku.

Griša opět vystupuje jako ústřední postava, která mu pomohla v jeho začlenění. Přesto je jeho postavení mezi ostatními takové, že ho „tady nemá plno lidí rádo“, proto jsem do jeho vyprávění zasáhla otázkou, jak probíhalo jeho začlenění (a postupné budování jeho postavení).

Já: *a bylo to takhle vždycky, od začátku jste byli jako bráchové, nebo se to budovalo postupně s přibývajícím časem, cos tady strávil?*

„tak to přišlo až postupně, nejdřív měli všichni samozřejmě kecy a buzeraci na všechno o mně... ty ještě i teď někdo pořád má vlastně... taková ta klasická provokace, hlavně když X začne s tím svým hitlerismem“¹¹

¹¹ tímto pojmem označuje konflikty, do kterých se dostává na základě své etnické příslušnosti (více rozebráno v následující kapitole)

Já: *a máš teda pocit, že ses tady už nějak usadil?*

„ale tak už ňák jo, když tu mám už ty lidi.. to se nedá srovnat s tím, jaký to bylo v jiný třídě, třeba v tom jednom past'áku co sem byl mě málem pobodali tři cigáni na pokoji, když sem přišel nově... já cigán nejsem, já tam dám jen to more a to mi stačí“

Ukázalo se, že na cestě k jeho začlenění se vyskytly překážky, které se doposud nepodařilo zcela odstranit. Už tu ale „*má ty lidi*“, kteří ho přijali a poskytli mu zázemí, které mu přijde v rámci možností dostačující, v porovnání s tím „*jaké to bylo jinde*“.

Předešlá negativní zkušenost, kdy se dostal do konfliktu na základě své etnické příslušnosti, se vpišovala do jeho sebepojetí – a vpišuje se dál, jelikož takové konflikty nadále přetrvávají i zde (viz. zmíněný „hitlerismus“). V návaznosti na to se vyvinul jeho „obranný mechanismus“, při kterém svou etnickou identitu raději potlačí, než aby čelil dalším konfliktům.

Tím se jeho etnická identita modifikovala natolik, že o sobě tvrdí, že není „cigán“ a vystačí si už jen s tím, že si připomene svou mluvu („*dám tam jen to more a to mi stačí*“).

Tento konflikt mezi sebedefinicí a kategorizací zvnějšku u Patrika přešel až k asimilaci, při které usiluje o co největší splynutí s kulturou hostitelské země a potlačuje přitom kulturu vlastní.

7. Zápletka příběhu

Zápletka se týká toho, zda se minority integrovat chtějí a jak – jaké byly motivy k začlenění, jaké byly proměnné prvky, které ovlivnily průběh integrace a jaké jsou nastoleny podmínky, za nichž nabývají kompetencí v dané kultuře kolektivu.

V následujících interpretacích jsou rozkryty tyto vlastní integrační strategie a mechanismy k utvoření osobního mýtu, ve kterém si respondenti zrekonstruovali své identity tak, aby se skrze ně integrovali v nejvyšší možné míře.

7.1 Integrace jako schéma odmítnutí vlastního sebeobrazu

Respondenti přichází s vlastními integračními strategiemi podle motivů, které jsou „klíčem“ k přijetí – u dívek se jedná o to být žádoucí pro chlapeckou část kolektivu, zatímco chlapcům jde o splnutí se svou chlapeckou „partou“, patřit do „jádra“ a vyhnout se tím možným konfliktům. V obou případech se integrace realizuje přes identifikaci se vzory, kterými se ukázaly být přátelské dvojice (Mirka+Nikol, Griša+David). Přizpůsobení „vlastního Já nějakému cizímu Já“ během identifikace u určitých respondentů (Mirka, David, Patrik) vyústilo až k naprostému splnutí se vzorem. Jako proměnné vystupovaly předchozí zkušenosti s vlastní etnicitou, klima v DDS, zahrnující postoje k etnicitě minorit a klima v samotném kolektivu.

Mirka + Nikol

Mirka do své identity a sebe prezentace zahrnovala subjektivní komponenty její etnicity i po vstupu do DDŠ – hlásila se ke své menšinové příslušnosti a svou etnickou identitu během integrování udržela a nadále „provozovala“. Kromě jejího vlastního uvážení na to má značný vliv to, jak je viděna ostatními v kolektivu a jaké jí to zajišťuje postavení.

Pro ilustraci uvádím citace z dialogu mezi Mirkou (M) a Grišou (G) poté, co vychovatel řekl Mirce „ať už raději nejl“.

M: „no dyk pane, tak sem tlust’oška a vim to a co no“

G: „hej však máš přehnaně moc skvělý tělo, tak prosim tě nebreč, na to seš moc hezká.“

M: „ale drž h*bu, já nejsem hezká... sem hnusná a tlustá, já vim“

G : „ani náhodou nejsi hnusná, opak... si krásná holka, máš luxus postavu, báječnou...seš prostě překrásná, na tebe musí každá holka závidět, jak báječná si se svým vzhledem“

M: „aha, dík“

G: „no za krásu nemáš vůbec zač“

Během pozorování vyšlo najevo postavení romských dívek v kolektivu, které se pro ostatní dívky stalo určitou „metou“ a motivem pro rekonstruování své dosavadní identity, ve snaze co největšího začlenění mezi ostatní.

Následující výroky jsou z debaty s chlapci, kdy jsem se snažila zjistit, jak nahlíží na své romské spolužačky ve třídě a zda mezi nimi (ve vztahu k ostatním dívkám z kolektivu) vůbec rozlišují.

„hezký a nádherný holky to sou... krásný a nádherný prostě, to sou naše nejhezčí holky, **na ně ty ostatní nemaj**, tohleto sou královny, zdobí to tady“

„ona je dokonalá... no i když to těžko, to je moc slabý slovo, to slovy nejde pomalu vůbec popsat to, jak je ona bombová.“

„to jsou úžasný holky, u kterých mě furt udivuje ten jejich elán a postavy, sou to dokonalý holky“

„to je přenádherná krasota, taková naše třídní prdelka“

„moc nádherný holky a maj krásný očiska“

„jako moc se neznáme... ale sou to hezký holky, takže prostě v pohodě holky“

„hezký, v pohodě moralistky, agresivní frajerky a bitkařky“

Tyto opakující se „figury“ nastínily nahlížení na romské dívky, které chlapci upřednostňují před ostatními z dívčí větve kolektivu. V té převažují romské dívky (6 z 10) a menšinou se tak staly dívky jako Nikol, která chtěla zapadnout jak do kolektivu jako celku, tak do jeho oddělené části dívek a získat tak přístup k identitě „chtěných“, na které *„ty ostatní nemaj“*.

V dříve zmíněném tvrzení, kdy Nikol o Mírcě prohlásila, že je **„uplně nádherná, milá a krásná“**, omezila popis své nejbližší kamarádky jen na opěvování jejího vzhledu. To lze částečně přikládat vlivu názorů chlapců, kteří mezi sebou sdílí jasnou představu toho, kdo je pro ně ze skupiny dívek žádoucí. Tyto objektivně zachytitelné rysy představují společný jmenovatel příslušníků dané skupiny a pro Nikol tak položily základ pro definování toho „jaká by měla být“, chce-li být přijímána do takové míry (a takovými lidmi), jako tomu je u romských dívek.

Nikol během svého vyprávění několikrát referovala o svém zrekonstruovaném sebepojetí, které potvrzuje těmito výroky:

„konečně sem opálená jak svině ze zahrady, tady sem prošla kompletně totální změnou“

„říkejte mi Horváthová“

„zažila ode mě pravej cigánskej čardáš“

S Mirkou se považuje za „pokrevní sestry“, svou identitu tak dále rekonstruovala na základě tohoto metaforického/ fiktivního příbuzenství, které působí jako spojující element a otvírá jí dveře nejen k Mírcě, ale i k chlapcům.

Celkově se při své sebeprezentaci vymezovala proti „gádžovkám“, mezi které ona sama (skrz optiku člena romského etnika) jinak stále patří. Nikol, (jako tomu podle Říčana bývá u Romů), nyní nahlíží na svět gádžů jako na oddělený, podřadný a znečišťující. (Říčan, 1998).

Z uvedených skutečností docházím k závěru, že Nikol na základě její nově vykonstruované sounáležitosti s romskou etnickou skupinou zcela upustila od své „vstupní identity“. Nahradila jí osobním mýtem o své příslušnosti k etniku, čímž se stává součástí „vyvolených“ dívek. Tento mýtus si žije jak pro sebe, tak pro ostatní v její (dočasné) realitě DDŠ a zajišťuje si skrze něj přijetí v kolektivu.

Griša + David

Jak se již ukázalo v předešlé kapitole, Griša má v kolektivu vedoucí pozici, od čehož se odvíjel celý průběh jeho začlenění. Chlapci z minorit ho idolizují, připisují mu roli „ochránce“, který je během pobytu v DDŠ několikrát „zachránil“ a přijal je do hlavního „jádra“, na které si „nikdo nic nedovolí“.

Dokládám to úryvkem dialogu z pozorování (četba článku *„Francouzská vláda vyhání Romy ze země, už je nechtějí přijímat ani do základních škol“*), který načrtne proměnnou „klima v kolektivu“ ve vztahu k etnicitě. Zdá se, že ačkoliv jsou chlapci z minorit „ukryti v jádru“ kde jim nic nehrozí, tak jsou i přesto pro zbytek kolektivu permanentním terčem pro vznik konfliktu. V takových situacích Griša obhájí svou pozici¹²:

S1¹³: *„no konečně francouzi udělali něco pořádného, totál s tím souhlasím, aj v česku by to měli urobiť“*

G: *„si v pořádku?“*

S1: *„jo, proč? prostě když vyhubíme všechny negry, tak porazíme rasismus“*

G: *„no ale ty víš co pak bude s těma cigánama? budou ještě horší než jsou teď“*

S1: *„to je jejich problém, ať odejdou a byl by klid, ne každej je špatnej, ale drtivá většina sou, to víme všichni“*

G: *„to tvrdíš ty, ne každej je stejnej jako“*

S1: *„ale tak já neříkám, že cigáni patří do zvláštní školy nebo tak něco, jenom to člověka zarazí, keď cigán je na normální škole a co tam dělá... no řešit to dál nebudu, sem nácek a můj názor je už dlouho stejnej a vy to víte... miluju plyn a nemám rád černý huby a židy prostě“*

¹² citace z terénních poznámek, viz. kapitola 4.3 Metody sběru a zpracování

¹³ spolužák, nepatří mezi respondenty

G: „hele, romové sou náký sice špatný, ale když ty části, která se chce učit a chce, aby z nich někdo vyrostl, nedá nikdo šanci, tak skončí pod mostem a bude brát drogy a to by se asi nikomu z nás nelíbilo“

S1: „prosimtě, však cigoši to maj rádi“

G: „ale ne všichni, copak chceš, aby tak všichni cikáni skončili?“

S1: „já chci, aby všichni cikáni skončili na hranici v ohníčku, to chci“

G: „hej ty jsi jak hitler, je ti podobnej, brácho“

S1: „to je jedinečně dobře“

Celkové klima v DDŠ, potažmo v kolektivu, není zrovna „pro-romské“. Spoluzák (S1) nesdílí kolektivní identitu a nehlásí se ke kontrakultuře ostatních žáků, spíše se svými postoji přibližuje k ústavní kultuře, což mohla být jeho vlastní integrační strategie, která není založená na revoltě, jako je tomu v případě členů kontrakultury.

Je třeba věnovat pozornost respondentovi Grišovi, který se zastává minoritní části kolektivu a stává se pro mnohé z nich vzorem, což lze doložit například na přátelství Davida s Grišou. Vliv jejich přátelství se promítl do Davidova začlenění a postupně prostupoval do jeho osobní identity. Poté, co se David dostal do „jádra“ se míra jeho integrace do kolektivu výrazně zvýšila a stal se jedním z „frajerů třídy“.

David: „**na mě už tu ani nemá nikdo moc kecy, jenom vlastně teď posledně když sme si obarvili tu hlavu na blond byly zas hroty, jenom sme to s klukama chtěli zkusit, jaký to bude**“

Já: Proč zrovna blond?

„**tak abysme to měli tak jak to maj ostatní**, Griša je má taky blond a já měl předtím ty vlasy úplně tmavý, no teď je mám žlutý, ale tak zkusil sem jen jednu barvu a prostě mi to nevyšlo no, to se stává už, každej se splete v barvě, to už se stává, ne?“

Já: *A jaký to teda je? Když jste chtěli jen vyzkoušet jaký to bude...*

„Dobrý, **cejtím se v tom**, i když to chytlo trochu jinak než mělo, tak příště to snad bude už víc povedenější.“

Dokládám ¹⁴zmíněný konflikt ohledně obarvení vlasů:

S2¹⁵: „*je to hrozný teda, myslel sem, že to budeš mít světlejší*“

David: „*taky sem myslel, ale sou to jen vlasy, nikdo není dokonalej, ne? koupil sem si jen špatnej odstín blond*“

S2: „*no neříkám, že já sem jako dokonalej... ty to budeš nosit a říkal sem ti, že si máš dát světlejší... ted' to musíš schovávat pod kšilt, než to budeš mít jako my*“

Griša: „*hele jestli se ti to nelíbí tak nečum s tím tvym koňskym xichtem, komentuješ hezčího kluka než si ty, protože ty sám bys měl nosit pytel na hlavě a co... to tě cucal slon, nebo co? A ty Dejve nemusíš bejt krásnej, ale naopak můžeš bejt jakej chceš*“

D: „*ranec, dík more*“

G: „*neděkuj, bráško*“

Obdobně jako tomu bylo v případě Nikol, i David odvíjí svou příslušnost k dané skupině od objektivně zachytitelných rysů, které mají všichni ve skupině společné. Z toho důvodu se snaží o úpravu svého zevnějšku, který je pro něj na první pohled nejvíce svazující s jeho etnicitou a kategorizuje ho. Sám to obhazuje tím, že jeho motivem je „*mít to tak, jak to maj ostatní*“, především pak jako jeho blízký vzor Griša. Tento motiv je však ještě ovlivněn určitým tlakem („*říkal jsem ti, že si máš dát světlejší; schovávej to, než to budeš mít jako my*“) ze strany ostatních z chlapecké větve kolektivu.

¹⁴ citace z terénních poznámek, viz. kapitola 4.3 Metody sběru a zpracování

¹⁵ spolužák, nepatří mezi respondenty

David si „*chtěl zkusit, jaký bude*“ převzít na sebe podobu většiny, které chce být součástí. Došel k tomu, že „*je to dobrý*“ a že se „*v tom cejtí*“. Opět se zde opakuje mechanismus začlenění skrze rekonstrukci své dosavadní identity, která platila pouze „venku“. Vstupem do kolektivu DDS své platnosti pozbyla a její momentální podoba je strukturována vlivy kolektivu a ústavní kultury. Zřeknutím se svého původu došel k utvoření osobního mýtu, kterým získává kýženou pozici v kolektivu.

Patrik

Patrik je mezi respondenty oddělenou jednotkou, v samém začátku svého vyprávění tvrdil, že „*má svůj svět*“ a že „*tady nežije ve světě, ve kterém žijou ostatní*“ a tak „*jen čeká, až odtud vypadne*“. To samo o sobě vyobrazuje jeho nízkou míru integrace. Přesto se však během pobytu v DDŠ jeho etnická identita začala vytrácet, tentokrát je ale (na základě jeho výpovědí viz. kapitoly výše) vyloučeno, že by k tomu došlo na základě identifikace se svým „idolem“, jako tomu bylo v případě Nikol anebo Davida.

V kolektivu byl častým terčem k vyvolání konfliktů s rasistickým podtextem, sám se o tom zmiňoval v návaznosti na to, že ho „*tady nemá moc lidí rádo*“.

Zavádí pro to pojem „*hitlerismus*“ a myslí tím následovně:

„to je vždycky když spustí o cigánech, nevím, to at' si zkouší na ně. Já sem cigán jen v tom rozdílu, že moje romská rodina je slušná, ale i tak nemám rád ty špinavý nemakačenky. Jo dobře, já sem takhle sice jakoby tmavej, ale v létě tady normálně ani nechodím na sluníčko na zahradu, abych se ještě víc neopálil“

„...ale když on začne s tím svým hitlerismem, tak to prostě rozjede hádku a je hned něco, prostě se nejde vyrovnat s tím, že to je jako bych pro něj neměl hodnotu, když tohle dělá a navíc kope do duše a to je horší, než kdyby kopal do mě...“

Patrik se jednou od své etnické příslušnosti distancuje („*at' si to zkouší na ně*“), podruhé se ke své etnicitě hlásí a následně opět vykazuje tendence se své etnicitě vzdálit, alespoň co se objektivních komponentů etnicity týče.

Už v otázce postavení v kolektivu vyšlo najevo, že byla Patrikova etnická identita otřesena předchozími negativními zkušenostmi, kdy se kvůli ní dostával do konfliktu. Postupné potlačování a odmítání jeho etnicity jsem označila za „obranný mechanismus“, který si vyvinul během pobytu v DDŠ.

Doplňuji ukázkou¹⁶ „hitlerismu v praxi“:

S3¹⁷: „co ty zm*de cigánskej, hod' se do sava“

P: „já nejsem žádnéj cigán“

S3: „radši na mě nemluv, ty v*le, radši uteč, než tě strejda Adolf dá do pece...aby náhodou strejda Adolf nepřijel s Geringem, to byste byli v pí*i úplně“

P: „jdi si s tím tvym Adolfem už do pí*i, buzerante“

S3: „no jo, škoda, že si černej....že půjdeš na smrt mezi prvníma....a neboj, bude to hodně bolet“

Patrikovi se tedy ve snaze o integraci osvědčil mechanismus, kdy svou příslušnost k etniku (spolu s navazující etnickou identitou) ze svého sebepojetí naprosto vytěsnil.

Tím dal vzniknout osobnímu mýtu, ve kterém může vystupovat dle svých potřeb a nároků ostatních, což na poli DDŠ znamená vystupovat především pak jako někdo, kdo „není cigán“. Zbavení se této „nálepky cigána“ mu zaručuje vyhnutí se konfliktům, což se v případě Patrika jeví jako hlavní motiv k integraci.

¹⁶ citace z terénních poznámek, viz. kapitola 4.3 Metody sběru a zpracování dat

¹⁷ spolužák, nepatří mezi respondenty

Na závěr se vracím k ústavní kultuře a sociální reprodukci (a jejich vlivu na produkci identity).

V uvedených citacích¹⁸ se protínají všechny identifikované kategorie: *sebepojetí, kolektivní identita, sociální reprodukce + vymezování pozic, postavení v kolektivu + vzájemné vazby*.

V kategoriích jsou současně obsaženy proměnné: *předchozí zkušeností s vlastní etnicitou, klima v DDS, zahrnující postoje k etnicitě minorit a klima v samotném kolektivu*.

Citace z dialogu mezi učitelem a respondentem Davidem:

U: „*tys napsal víkend s tvrdým ,y‘, jo? to musí stát určitě za to*“

D: „*no ježiš, jako kdybyste vy nikdy neudělal chybu, pane*“

U: „*jako udělal jsem určitě spoustu chyb, ale umět česky, v Česku... to je základ*“

U: „*tak aspoň nezapomeň psát háčky, ty čechu*“

D: „*pane, my v past’áku háčky nemáme*“

David (jakožto příslušník kontrakultury) zobrazuje postoj, který k učitelům (jakožto členům ústavní kultury) hromadně zaujímají – musí jít především o revoltu a vymezení se („*no ježiš, jako kdybyste vy nikdy neudělal chybu, pane*“, „*my v past’áku háčky nemáme*“)

Učitelovo „*umět česky v Česku je základ*“ navazuje na již zmíněné vynutitelné požadavky ústavní kultury (viz. korigování mluvy, dominance majoritní společnosti) v sociální reprodukci a odráží *klima v DDS, zahrnující postoje k etnicitě minorit a klima v samotném kolektivu*.

¹⁸ citace z terénních poznámek, viz. kapitola 4.3 Metody sběru a zpracování dat

Všichni respondenti příslušící k etnické menšině zmínili negativní odezvu ze strany ústavní kultury, když „mluvili cigánsky“

„tady když mluviš cigánsky, tak za to strhávají body, vyhrožovali, že jestli mě tu ještě jednou uslyšej mluvit cigánsky, tak mě přemostěj jinam, do jinýho past'áku“

Zmíněné odmítavé postoje potvrzuje tento záznam, kdy respondent Patrik při vyučovací hodině mluvil na spolužáky „cigánsky“:

U: *„no co je to za kletbu prosím tě, jsi nás tady všechny uplně zaklel normálně... mluv česky, když jsi v Česku...teda pardon...v Čechii“*

P: *„takže nemůžou ani vietnamci mluvit vietnamsky když jsou tady, jo? a taky turisté svoji řeči ne, když jsou, protože jsou v Česku jako? no jo no, zas **ten váš hitlerismus**“*

U: *„hele nediskutuj, tady prostě tohle nebude, to jsme si snad řekli jasně...nemáš vůbec co mluvit při hodině, to zaprvý“*

Nikol k Patrikovi: *„co on je **tulo kár**, nevšímej si ho, **slušnočeši** zas jenom klasicky otravujou“*

P: *díky ti, **čaje**¹⁹, víc takovejch mezi váma*

Důležitým momentem je vstup Nikol do této interakce – zastala se Patrika na obhajobu proklamování jeho etnicity. Učitele nazývá „*slušnočechem*“, se kterými ona nemá nic společného. Tímto distancem od své „původní příslušnosti“ se utvrzuje ve své zrekonstruované identitě, kdy o sobě referuje jako o „Nikol Horváthové“, která má nyní příslušnost k romskému etniku a brání „jednoho ze svých lidí“.

¹⁹ čaje – (rom.) dcera, holka

8. Diskuse

Cílem této práce bylo zmapování průběhu procesu integrace jedinců z etnických menšin do prostředí školní třídy s pojetím identity jako „nástroje k integraci“.

Předložené teorie Bourdieho a Willise analyzují sociální reprodukční mechanismy jako komplexní souhru mezi formálním školním vzděláváním a vzděláváním vztaženému k životu. (Jobst, 2009) což dokládá i výstup této práce, kdy se respondenti pod vlivy sociální reprodukce učili kultuře a naučili se také tomu, jak v té konkrétní kultuře obstát – jak do ní zapadnout. To vzhledem k asymetrickému rozdělení rolí a z nich plynoucích znevýhodněných postavení vyústilo ve vytvoření alternativní kultury (tedy kontrakultury žáků), která se ustanovila vydělením z dominantní hostitelské kultury (učitelský sbor – ústavní kultura).

Kolektivní identita školní třídy se ukázala jako vícečetná, závislá na situaci, ve které se zrovna objevuje – jednou jako kontrakultura, podruhé jako samosprávný homogenní celek, představující jednotu s kolektivním vědomím, kde si žáci mezi sebou přenášejí obsahy, které se pro ně jeví důležitými. V návaznosti na kolektivní identitu pak jako její nositelé reflektují sebe sama.

Mechanismy „odolávání“ podvolit se dominanci majoritní společnosti tak fungovaly jen ve vztahu ke školním autoritám, v případě referenční vrstevnické skupiny tomu bylo naopak – respondenti se jí chtěli co nejvíce přiblížit, až úplně splynout.

Etnicita se objevila vždy, když se kulturní odlišnosti staly relevantními v sociální interakci a to také později určilo hlavní motivy k začlenění do kolektivu. Po boji kontrakultury proti kultuře ústavní tak nastal boj další, a sice boj jedince o své místo v rámci kolektivu.

Úspěšná či neúspěšná integrace se pak promítla v tom, zda respondenti svou identitu během procesu začleňování uchovali či pozměnili a to záviselo především na míře integrace s vrstevnickou skupinou.

Ukázalo se, že kolektiv má u jedinců usilujících o integraci rozhodující vliv, jak v návaznosti na to, co bude motivem k začlenění, tak na to, jakým způsobem budou o začlenění usilovat. V zájmu splynutí s kolektivem a udržení jednoty došlo u několika respondentů k přivlastnění kultury, postojů a i identit majoritní společnosti, čímž se potvrdila dialogická povaha identity, ale zároveň to vypovídá o tom, že tito jedinci nebyli integrováni, ale došlo u nich k asimilaci a „podlehli“ dominantní majoritní kultuře.

9. Závěr

Z vybraných pěti respondentů se dvěma podařilo během integrace uchovat svou původní identitu. Zbylí tři čelili podmínkám, které měly za následek nemožnost uskutečňovat si své původní, vstupní identity. Integrace vystupuje téměř jako akt „posvěcení“, kterému předchází období izolace a oddělení od světa, který jedinci z minorit nechávají za zády.

Následuje začlenění do nového světa – světa kolektivu ve třídě, do kterého bude iniciant přijat skrze nově zrekonstruovanou identitu (osobní mýtus). Během toho se znaky původní kultury postupně ztrácejí a jsou nahrazovány kapitály přejímané kultury, což potvrzuje vznik na místním principu, která je v čase proměnná a situačně podmíněná.

Identita se tak neustále pohybuje po ose *odloučení – pobyt na pomezí – znovuzачlenění do nového společenství (integrace)*, má tedy omezenou platnost do té doby, než se jedinci dostanou trvale mimo kolektiv dané třídy.

Do té doby navrhuji usilovat o utvoření takového školního kolektivu, která minoritám poskytne možnost „nového světa“, ve kterém bude k dispozici taková kultura, kde nebude nastávat rovnost jen za předpokladu setření všech rozdílů. Naopak se bude odvozovat (a dále rozvíjet) od jedinečné podstaty lidí, která je všem společná a kultura příslušníků minorit se tak nerozplyne v kultuře dominantní.

Seznam použité literatury

Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: Příručka pro zaměstnance veřejné správy. Praha: Multikulturní centrum, 2007. str. 77

BAUMAN, Zygmunt. Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-90-7.

BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. *Etnické komunity*. Praha: FHS UK, 2011. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-13-5.

BOURDIEU, Pierre. Teorie jednání. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.

ERIKSEN, Thomas Hylland. Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-925-2.

FISCHER-ROSENTHAL, W. (1997): Problémy s identitou: biografie jako řešení některých (post)moderních dilemat. Biograf, 12, 1-18.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin). ISBN 80-86019-96-9.

Giddens, Anthony. Sociologie. Praha: Argo, 2013. 1052 s. ISBN 978-80--257-0807-1, s. 592–593

HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 8086856054.

HARRÉ, R.: The Self and The Others, Positioning Individuals and Groups in Person, Political and Cultural Contexts,

HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

HRABÁKOVÁ, Lud'ka. Kulturní relativismus a pluralita kultur jako princip, Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University, Issue/Volume/Year: 3–4/IV/2007 (Conference paper), ISSN 1214-8725

CHYZ, Vladimír. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007. ISBN 9788086174112.

Katz, P. A., Berrett, M. (1997). *Early predictors of children's intergroup attitudes.*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (105th, Chicago, IL. August 15-19)

LINHART, ALENA VODÁKOVÁ (VEDOUCÍ) a REDAKČNÍ RADA MILOSLAV PETRUSEK .. [ET AL.]. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843113.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-866-2.

SRBOVÁ, Kateřina. *Poznáváme svůj vztah k lidem: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Sebepoznání a sebepojetí : lekce 2.2*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-07-4.

WILLIS, Paul E. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Morningside ed. New York: Columbia University Press, 1977. ISBN 0231053576.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				